



## Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

151-152 | 2011

Anthropologies de la littérature

---

# Le pays où « les rats mangent les chats » ou l'histoire de Gavroche et de l'éléphant

Marceline Laparra

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1879>

DOI : 10.4000/pratiques.1879

ISSN : 2425-2042

### Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 207-225

### Référence électronique

Marceline Laparra, « Le pays où « les rats mangent les chats » ou l'histoire de Gavroche et de l'éléphant », *Pratiques* [En ligne], 151-152 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1879> ; DOI : 10.4000/pratiques.1879

---

## **Le pays où « les rats mangent les chats » ou l'histoire de Gavroche et de l'éléphant**

---

**Marceline Laparra**

CELTED, Université Paul Verlaine – Metz

Convoquer l'ethnocritique dans le champ de la didactique peut intriguer, voire inquiéter ceux qui sont chargés d'initier les élèves à la lecture des textes littéraires. À quoi bon importer dans la classe de français de nouveaux objets d'enseignement ou de nouvelles méthodes, alors même que beaucoup de maîtres déplorent de devoir transmettre des savoirs trop nombreux et très fortement hétérogènes, issus de théories littéraires et linguistiques trop rapidement transposées dans le monde scolaire (Laparra 2010) ?

Il s'agit plutôt ici de se demander si l'ethnocritique qui cherche à rendre audible la pluralité des voix culturelles qui peuvent entrer en belligérance dans un texte, n'est pas à même d'aider les enseignants à concevoir le travail à effectuer sur un texte moins comme la restitution d'un sens univoque qui lui serait immanent que comme l'écoute de tout ce dont est porteur un univers de fiction. Chaque lecteur, débutant ou non, aurait ainsi la possibilité de s'y investir progressivement, non pour en retrouver le sens, ni même pour le construire, mais pour le mettre en question.

Certes la majorité des élèves n'a aucun des savoirs culturels que semble supposer une telle entreprise et qui sont ceux dont usent les spécialistes pour conduire une analyse ethnocritique. Faudrait-il alors les leur fournir préalablement au risque de noyer le texte sous un déluge d'informations savantes, courant ainsi le risque de creuser l'écart entre l'univers du texte et celui des élèves, au point de le rendre infranchissable ? Mais s'ils n'ont pas les savoirs explicites mis en jeu par les experts, ils vivent dans une société dont les pratiques culturelles sont traversées par les mêmes polyphonies que celles des textes littéraires, ce qui les rend capables d'en percevoir les échos, parfois mieux que les enseignants trop habitués à des lectures formatées par leur formation académique.

## 1. Compte rendu de lecture faite par des élèves et des étudiants d'un extrait des *Misérables*

À titre d'exemple, nous rendrons compte ici de la lecture d'un même texte de V. Hugo faite par trois classes du primaire (un CE2, deux CM1/CM2), par une classe de collège (3<sup>e</sup>) et par quatre groupes d'étudiants en premier et deuxième cycle de Lettres modernes et Sciences du langage, de 2000 à 2008. Majoritairement, les élèves et les étudiants sont issus de milieux populaires et vivent dans un habitat urbain souvent inséré dans un espace rural.

L'extrait suivant des *Misérables* (Quatrième partie, Livre sixième, II) a été donné à lire à tous les groupes sans aucune indication d'aucune sorte : ni nom d'auteur, ni date, ni titre, le nom de Gavroche étant remplacé par une initiale pour les élèves de 3<sup>e</sup> et pour les étudiants, puisqu'à lui seul il pouvait apporter nombre d'informations aux lecteurs. Pour deux des classes du primaire, le texte était ainsi découpé :

[...] Cependant le petit ne dormait pas.

– Monsieur ! reprit-il.

– Hein ? fit Gavroche.

– Qu'est-ce que c'est donc que les rats ?

– C'est des souris. »

Cette explication rassura un peu l'enfant. Il avait vu dans sa vie des souris blanches et il n'en avait pas eu peur. Pourtant il éleva encore la voix :

– Monsieur ?

– Hein ? reprit Gavroche.

– Pourquoi n'avez-vous pas un chat ?

– J'en ai eu un, répondit Gavroche, j'en ai apporté un, mais ils me l'ont mangé. »

Cette seconde explication défit l'œuvre de la première et le petit recommença à trembler [...].

– Monsieur ?

– Hein ?

– Qui ça qui a été mangé ?

– Le chat.

– Qui ça qui a mangé le chat ?

– Les rats.

– Les souris ?

– Oui, les rats.

L'enfant, consterné de ces souris qui mangent les chats, poursuivit :

– Monsieur, est-ce qu'elles nous mangeraient ces souris-là ?

– Pardi ! fit Gavroche.

La terreur de l'enfant était au comble. Mais Gavroche ajouta :

– N'aïlle pas peur ! ils ne peuvent pas entrer. Et puis je suis là ! Tiens, prends ma main. Tais-toi, et pionce ! [...]

Il se prolongeait ainsi pour la première classe du primaire et les autres groupes d'adolescents et d'adultes :

Gavroche en même temps prit la main du petit par-dessus son frère. L'enfant serra cette main contre lui et se sentit rassuré. Le courage et la force ont de ces communications mystérieuses. Le silence s'était refait autour d'eux, le bruit des voix avait effrayé et éloigné les rats ; au bout de quelques minutes ils eurent beau revenir et faire rage, les trois mômes plongés dans le sommeil, n'entendaient plus rien.

Les élèves et les étudiants lisaient le texte et devaient individuellement lui donner un titre. Puis avec les élèves s'engageait une discussion sur le lieu dans lequel se passait l'action et sur les relations entre les personnages. Ils devaient enfin écrire une suite au texte. Les étudiants quant à eux avaient à dire à quel genre d'œuvre ils pensaient que le texte appartenait. Il est à remarquer qu'aucun élève ni aucun étudiant n'a reconnu le texte.

Le dispositif nous a permis de constituer un matériau comportant 154 titres, 34 suites, et les transcriptions de deux séances en classe, à quoi s'ajoutent les notes prises en classe lors de deux autres séances par un observateur.

## 1.1. Situation dans laquelle sont placés les lecteurs

Ces élèves et ces étudiants ne sont pas dans la situation qui est celle d'un lecteur des *Misérables* quand il aborde ce passage. Ils ne savent pas que Gavroche vient de rencontrer deux enfants perdus et qu'ils sont rentrés dans un gigantesque éléphant construit par Napoléon sur la place de la Bastille et dont les ruines servent une vingtaine d'années après de refuge à Gavroche. Ils n'ont pas connaissance du dispositif inventé par ce dernier pour se protéger des rats qui y pullulent et qui est constitué par un grillage dressé comme une tente, ni du fait que le grillage et le « mobilier » qui s'y trouve ont été récupérés par lui au Jardin des Plantes voisin, le grillage, destiné aux volières dans une réserve, une natte dans l'enclos des girafes et une couverture dans celui des singes. Ils ne savent pas davantage qu'on est en février et que pourtant l'orage se déchaîne. Enfin ils n'ont pas lu les commentaires de Hugo où sont évoqués pêle-mêle le spectre de la Bastille, Jonas et sa baleine, la tonne d'Heidelberg. Rien dans le passage ainsi découpé ne leur dit donc explicitement que les personnages sont placés dans un monde inversé où les animaux sauvages sont protecteurs et les animaux familiers menaçants, où les cages sont des abris dont les occupants sont à la fois sauvés et cannibalisés par la bête mythique de la Bible ou ce qui pourrait bien être l'ogre de la fable.

Dans l'une des classes de CM1/CM2, les élèves disent leur étonnement à la fois devant la situation insolite proposée par le maître et devant l'aspect mystérieux du texte : « Il y a pas de consigne, pas de titre, on connaît pas les personnages, on sait pas où ils sont, on a pas le début, on sait pas ce qui se passe après, on sait pas ce que fait le monsieur avec l'enfant ».

Le texte ainsi découpé se réduit à un dialogue étrange entre un enfant que la peur empêche de s'endormir et un personnage qu'il vouvoie et à qui il donne du « Monsieur » et qui sont dans un univers où les rats mangent les chats.

Pour construire une fiction dans laquelle un tel dialogue puisse être tenu, les élèves et les étudiants, livrés à eux-mêmes, n'ont d'autre solution que de :

- s'appuyer sur ce qui caractérise à leurs yeux le dialogue,
- d'interpréter la nature de la relation existant entre les deux personnages,
- d'expanser la situation d'inversion.

Pour ce faire, ils convoquent les ressources culturelles qui sont les leurs et qui sont bien évidemment plus importantes pour les étudiants que pour les élèves. Les titres qu'ils proposent, les discussions en classe ou les suites engendrées témoignent de cette activité. On peut alors observer de fortes convergences entre tous les groupes, étonnantes à première vue si on se souvient qu'il existe entre eux à la fois une différence d'âge et une différence dans leurs connaissances littéraires.

## 1.2. Quelques pistes pour une interprétation

### 1.2.1. Le dialogue

Dans le CM où est apparue une forme de désarroi devant le caractère inhabituel du travail à effectuer sur le texte, à deux reprises s'engage une discussion autour du dialogue lui-même.

Une première fois, quelques élèves se disent gênés par l'usage de certains termes :

Aurélien : c'est un peu vulgaire

M. : c'est un peu vulgaire / le texte est vulgaire / pour quelles raisons

Aurélien : mais parce qu'il y a / il y a par exemple *hein*

M. : *hein...* / est-ce que dire *hein* c'est vulgaire

Élève : non / non... c'est pas très poli

M. : c'est pas très poli... / c'est familier / d'accord... / familier et vulgaire c'est la même chose

Élève : non *vulgaire* c'est méchant

M. : *vulgaire* c'est quelqu'un de méchant / et familier /

Élève : bien gentil / familier c'est quelque chose qu'on dit tous les jours / d'accord

La maîtresse, prisonnière des oppositions dont usent les manuels et les dictionnaires pour distinguer des « registres » dans la langue, ne voit pas que plusieurs élèves utilisent le terme *vulgaire* non pas pour définir un niveau de langue mais pour souligner que le dialogue n'est pas une conversation ordinaire, mais un échange verbal atypique et brusque. Une deuxième fois ils essayent de cerner plus directement ce qui rend bizarre ce dialogue :

Aurélien : ben / les phrases elles sont assez courtes

Marie : c'est un texte un peu mystérieux

M. : c'est un texte un peu mystérieux / mais qu'est-ce qui fait justement le mystère du texte

Aurélien : et aussi / il pose des questions / il y répond pas

Ahdi : pas vraiment

Élèves : si / si

[...]

M. : [...] on revient à un dialogue qui semble un petit peu / euh /

Élèves : bizarre

M. : bizarre / pour le moins bizarre

Élève : il est louche

M. : il est louche / Mélanie

Mélanie : moi / moi je trouve que ça ressemble un peu / c'est un peu comme *Le Petit Prince*

M. : toi / tu trouves... / pardon

Mélanie : que c'est un peu comme *Le Petit Prince*

M. : pourquoi tu penses au *Petit Prince*

[...]

Ahdi : et bien c'est / dans *Le Petit Prince* / dans le texte du *Petit Prince* il pose des questions à chaque fois qu'il va de planète en planète et l'enfant pareil / il pose des questions

- M. : oui / Marjolaine dit que c'est là aussi qu'on a un dialogue entre deux personnages comme
- Marjorie : comme le renard
- [...]
- Mélanie : c'est euh / c'est un peu comme dans *Le Petit Prince* parce que c'est souvent une grande personne qui parle

Malgré leurs difficultés à mettre en mots ce qu'ils ressentent, certains élèves, en s'aidant de la comparaison du dialogue avec ceux du *Petit Prince*, arrivent à remarquer quelques caractéristiques de ce dialogue :

- Il se déroule selon un schéma répétitif,
- Un rôle est attribué à chacun des deux partenaires : un enfant pose des questions ; lui répond quelqu'un qui a un statut différent, ce qu'implique la dissymétrie des appellatifs,
- Il y a un décalage entre la question et la réponse.

Certains des titres proposés pour le dialogue se focalisent sur cet aspect. Les plus jeunes proposent :

- L'enfant et le dialogue (CE1)
- Le petit garçon qui pose des questions (CE1)
- Le petit garçon qui pose trop de questions (CM2)

Certains adultes le font, en rattachant ce dialogue à un type de discours ou à un type de texte :

- Un discours mensonger
- Manipulation
- Leçon de choses
- Explication de texte
- Discours philosophique.

Quelques-uns d'entre eux manifestent dans leur titre ou dans une suite, qu'ils sont sensibles au caractère proverbial du discours de Gavroche ; c'est ainsi que dans une suite écrite par un élève de CM1, on voit le grand se moquer du petit dans ces termes : « D'habitude les grosses bêtes mangent les petites. » Un adulte propose le titre suivant : « La nuit, tous les chats sont gris. »

### 1.2.2. Nature de la relation entre les personnages

L'appellatif *Monsieur* et le vouvoiement auquel recourt le jeune enfant, ainsi que le tutoiement dont use son interlocuteur interdisent aux lecteurs les plus jeunes de penser que ce dernier est aussi un môme à peine plus âgé que lui, mais impliquent obligatoirement une relation déséquilibrée entre les deux personnages, à laquelle il est nécessaire d'attribuer une valeur. S'agit-il d'une relation de domination menaçante ou d'une relation de protection bienveillante ? Aucun des lecteurs, enfants ou adultes, ne retient la première solution : Gavroche n'est jamais vu par eux comme un geôlier, un délinquant, un violeur, un kidnappeur ou un tueur d'enfant, ce que cet univers où règne l'épouvante aurait pu laisser à penser. Dans beaucoup de suites, il apparaît comme un grand qui s'amuse à faire peur à plus petit que lui, au moment de s'endormir.

Dans ce monde à l'envers où les rats mangent les chats, il est une relation qui reste à l'endroit : les grands protègent les petits. Dans plusieurs suites, notamment celles

écrites par des adolescents (classe de 3<sup>e</sup>), le dévouement du grand pour le petit ira jusqu'à se sacrifier à sa place : il se laisse dévorer par les rats pour permettre au petit de s'enfuir. Ce n'est que dans l'univers du cauchemar, auquel renvoient beaucoup de titres et que construisent plusieurs suites que les lecteurs peuvent s'autoriser à imaginer la dévoration des humains par des animaux plus petits qu'eux, parce qu'on sait qu'on se réveille d'un cauchemar. Les seules suites où la dévoration est présentée comme effective sont le fait d'adolescents qui convoquent alors des genres où elle est possible comme la science-fiction ou le fantastique (les rats deviennent des bêtes aux dimensions monstrueuses ou des aliens).

Plusieurs titres explorent plus avant la relation entre les deux personnages, ou la situation du plus jeune des deux :

- L'enfant abandonné
- L'orphelin
- Le tuteur
- L'adoption

Il est à remarquer que ce dernier titre, le plus étonnant, est produit par un jeune élève (CM1).

La relation entre les deux enfants est toujours axiologiquement orientée (positive) : aucun enfant n'imaginant une suite où le grand serait une menace pour le petit, ce dernier n'a pas été enlevé par le grand ni n'est son prisonnier ; le grand est toujours le protecteur du petit, et ce malgré la brusquerie des propos du premier et sans doute parce que dans un monde inversé l'inversion n'est pas figée ; elle implique une dynamique visant à rétablir l'ordre normal des choses (F. Tristan 1980). Les personnages partagent une communauté de destin.

### *1.2.3. Construction d'un univers de fiction*

L'univers de fiction imaginé par les lecteurs présente des constantes que l'on rencontre dans pratiquement toutes les propositions des différents groupes, que ce soit dans les discussions, les suites écrites ou les titres toujours proposés après une première lecture faite individuellement :

La scène se passe obligatoirement la nuit, dans le noir, ce qui n'est pas étonnant quand un personnage enjoint à l'autre de dormir. Le lieu où ils sont est fermé (un seul élève situe l'action dans une forêt). Le problème est alors de déterminer si les rats sont dans ce lieu fermé ou en dehors. Le lieu peut être une chambre, souvent située elle-même dans un château, une ferme ou une maison abandonnés, un grenier, une cave, la cale d'un bateau, un égout, un wagon, une cellule de prison, le sous-sol de l'Opéra. La présence des rats explique bien évidemment une telle sélection.

Mais une fois défini le cadre du dialogue, certains lecteurs éprouvent beaucoup de difficultés à imaginer une fiction. Les plus jeunes (CE1, CM1) produisent souvent des suites qui n'en sont pas où ils ne font que reproduire le dialogue de l'extrait en y introduisant quelques variations.

Il n'y a que peu de titres qui peuvent être considérés comme le résumé d'une histoire :

- Les enfants naufragés et le pêcheur (adulte)
- Les envahisseurs nocturnes (adulte)
- Les rats envahisseurs (3<sup>e</sup>)
- L'invasion des rats mutants (3<sup>e</sup>)

- L'attaque des rats (CM2)
- Les souris : envahissement (adulte)

Les titres renvoient d'une manière générale moins à un récit qu'à un sentiment ou à la désignation des acteurs de la fiction. Dans le premier cas, ils sont du type :

- La peur de l'enfant
- La terreur de l'enfant
- Le petit garçon qui avait peur des rats
- L'enfant terrifié par les rats
- La peur des rats
- Terreur nocturne
- Peur bleue.

Dans le second, ils sont de ce type :

- L'homme aux rats
- Les rats
- Des rats et des hommes
- L'enfant et les rats
- L'homme et l'enfant
- L'enfant, le chat, les rats
- Les rats et les souris.

Ils sont aussi bien produits par les adultes que par les enfants.

Quand les lecteurs s'essayent à imaginer un scénario impliquant ces acteurs et se déroulant dans ces lieux, ils le font de deux manières opposées, selon qu'ils s'efforcent de construire un monde « à l'envers » ou un monde « à l'endroit ».

Dans le premier cas, ils imaginent souvent un combat entre les deux personnages ou l'un des deux avec les rats, à main nue ou avec un fusil, se terminant le plus souvent bien, plus rarement mal et les rats dévorant alors le grand ou le grand et le petit. Dans le deuxième cas, il leur suffit d'imaginer qu'il s'agit d'un cauchemar du petit ou d'une plaisanterie du grand qui invente une histoire pour faire peur au petit, ou encore d'une méprise ; le bruit entendu n'est pas produit par des rats, mais par le vent, ou par le bois qui travaille. Dans une suite c'est un chat mort de maladie qui a été mangé par les rats.

Mais que l'on soit dans le premier ou le second, tous ces récits témoignent d'une évidence : un monde à l'envers où les rats mangent les chats est un monde où les petits mangent les gros et où donc les hommes courent le risque d'être dévorés par des petites bêtes. Nombre de titres réfèrent à ce monde à l'envers :

- Les mangeurs de chats (3<sup>e</sup>)
- Les souris mangeuses d'humains (3<sup>e</sup>)
- Des rats mangeurs d'humains (CM2)
- Quand le chat est là, les rats le mangent (adulte)
- Le pays où les rats mangent les chats (adulte)
- Le chat s'est fait manger par les rats (CM2)

Dans une classe de CM, on assiste au dialogue suivant :

Marie : moi je pense que le fait que / les rats qui aient mangé les chats était plutôt un peu à l'envers / parce que normalement c'est le chat qui mange les rats  
M. : pourquoi tu parles de texte à l'envers  
Marie : parce que c'est pas normalement les rats qui mangent les chats



Certains lecteurs, petits ou adultes, manifestent indirectement qu'ils sont conscients que ce monde à l'envers n'est pas imputable à une fantaisie de l'auteur du texte, mais qu'il renvoie à un héritage culturel se faisant sentir dans des pratiques collectives encore vivantes. Par exemple le recours à des formes proverbiales dans certaines suites inscrit dans une sorte de « sagesse » familière les réponses de Gavroche : « D'habitude les grosses bêtes mangent les petites bêtes ». Cette affirmation présente dans un texte de CM et proférée pour effrayer le petit fait écho en l'inversant à la phrase souvent dite aux enfants pour se moquer de la peur que leur inspirent les insectes : « Les petites bêtes ne mangent pas les grosses ». Le même écho se retrouve dans un texte de 3<sup>e</sup> : « Toi, tu es trop petit et trop maigre, tu peux dormir tranquille », l'ogre des contes n'engraisse-t-il pas les petits enfants avant de les dévorer ? On peut choisir à son gré entre quatre énoncés renvoyant aussi bien à un monde inversé qu'à un monde normal et mettant en relation les termes *bête*, *petit*, *gros* et *manger* :

- les petites bêtes mangent les grosses bêtes
- les grosses bêtes mangent les petites bêtes
- les grosses bêtes ne mangent pas les petites bêtes
- les petites bêtes ne mangent pas les grosses bêtes

Dans un monde où tout le monde mange tout le monde, personne n'est vraiment mangé.

Un titre est fabriqué sur le modèle de « Quand le chat n'est pas là, les souris dansent » avec un monde inversé : « Quand le chat est là, les rats le mangent ».

#### 1.2.4. Détermination du genre auquel appartient l'œuvre dont a été extrait le texte étudié

Plongés dans un monde à l'envers peuplé de rats dévoreurs de chats, les lecteurs manifestent implicitement au travers des titres qu'ils inventent le lien qu'ils établissent entre l'extrait proposé et d'autres textes qui mettent aux prises animaux et humains dans des univers renversés. Les lecteurs adultes le font en outre explicitement en répondant à une question qui leur était posée concernant le genre du texte.

La très grande majorité des titres renvoient aux genres de la légende, du conte, de la fable ou des histoires extraordinaires :

- L'enfant, le chat, les rats
- Le chat qui s'en va tout seul
- Le pays où les rats mangent les chats

Beaucoup de ces titres ressemblent par leur structure (Le(s) N et le(s) N ou Des N et des N) aux titres des contes d'animaux traditionnels ou à ceux des fables <sup>(1)</sup> qui mettent en relation deux ou trois noms d'animaux et présentent la même structure d'énoncé. La présence dans certains titres du déterminant pluriel indéfini à valeur généralisante (sur le modèle de *Des souris et des hommes*) et de déverbaux pluriels (*envahisseurs*, *mangeurs*) indiquent bien que l'extrait ne semble pas appartenir à une fiction romanesque mais plutôt à une histoire exemplaire (« les mangeurs de chats », « les souris mangeuses d'humains », « des rats mangeurs de chats »).

Un élève dit que le chat le fait penser au « Chat Botté » et au « Petit Chaperon

(1) On se reportera à la table des contes d'animaux types dressée par P. Delarue et M.-L. Tenèze au tome III du *Conte populaire français* ou à une table alphabétique des fables de La Fontaine, par exemple celle de P. Bornecque 1983.

Rouge ». Les deux adultes auteurs des titres « Le chat qui s'en va tout seul » et « Le pays où les rats mangent les chats » citent Kipling. « L'homme aux rats » évoque « Le joueur de flûte d'Hamelin ». Et, nous l'avons vu plus haut, des élèves de CM convoquent explicitement Saint-Exupéry.

Très minoritaires sont les lecteurs qui établissent un lien entre l'extrait et le genre romanesque et il s'agit en ce cas de lecteurs adultes qui ont des connaissances littéraires le leur permettant. Ils le font avec Dickens, M. Twain et H. Malot. Les deux titres « Des souris et des chats » et « Des rats et des hommes » sont bien sûr référés par leurs auteurs à Steinbeck et « La peste » à Camus. La cohabitation d'enfants avec des rats explique à elle seule une telle intertextualité. Il est à remarquer qu'aucun lecteur ne pense à V. Hugo. Aucun rapprochement n'est par ailleurs fait avec le roman d'aventure, si l'on excepte peut-être le titre « Les enfants naufragés et le pêcheur » et seuls quelques adolescents pensent, nous l'avons vu, au fantastique et à la science-fiction (un adulte cite Boris Vian).

Mais si l'on excepte ces rares références au genre romanesque des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, dans presque tous les autres cas la relation se fait avec des genres qui pour être différents les uns des autres, se caractérisent par la présence des personnages réduits à des rôles fortement axiologisés et qui accomplissent des actions n'obéissant pas à une logique réaliste. Ils sont porteurs d'une morale réductible à une formule proverbiale. La très grande majorité des lecteurs, tous âges confondus, reconnaissent très bien dans l'extrait proposé ce que l'on peut appeler une histoire exemplaire.

Plusieurs lecteurs adultes manifestent une sorte de distance avec les genres qui en produisent, sans doute parce qu'il s'agit pour eux de genres pour enfants. Ils proposent alors des titres humoristiques, voisins de ceux que l'on trouve dans la littérature de jeunesse :

- Rat-chat
- Pauvre petit chat
- Convergence
- Le sat et les chouris
- La nuit tous les chats sont gris
- Fais de beaux rêves

### **1.3. L'intertextualité de cet extrait**

Nous venons de décrire les réactions de lecteurs à un texte sur lequel ils n'ont aucune information et qui se réduit pour eux à un dialogue répétitif entre deux personnages dont on ne sait rien si ce n'est qu'ils sont dans un lieu où il convient de dormir, que l'un est plus grand que l'autre et que le premier ne partage pas la peur que le second éprouve en apprenant que des rats peuvent manger des chats. Et nous avons vu qu'il n'y a alors que peu de différences entre celles émanant de jeunes lecteurs, peu experts, et celles qui sont le fait de lecteurs adultes dotés de connaissances littéraires certaines. Que de telles constantes se dégagent n'est pas pour surprendre, si on se souvient que les scénarios culturels qu'ils convoquent sont prototypiques et sont présents dans un très grand nombre d'œuvres, qu'elles appartiennent à la production restreinte ou à la production élargie.

De jeunes élèves, même s'ils sont encore des lecteurs apprentis, sont habitués aux fictions mettant en scène des mondes à l'envers : les animaux sont doués de parole aussi bien dans les fables de La Fontaine que dans les contes de Perrault ou ceux de Grimm. Les faibles viennent au secours des forts (« on a toujours besoin d'un plus pe-

tit que soi » dit la fable) ou les mettent hors d'état de nuire (un « petit poucet » est capable de vaincre un ogre). Les lieux et les personnages y sont réduits à être des stéréotypes (un pauvre bucheron, une méchante belle-mère, un prince charmant, une forêt, une mesure, un château abandonné). Dans les dessins animés, les souris poursuivent les chats et les ridiculisent constamment, les héros survivent à tout. La littérature de jeunesse raffole des situations d'inversion. Dans un album de M. Beisner intitulé « Sens dessus dessous », le « cher vieux chat (doit) constater qu'à son tour il sera mangé par les souris », une petite fille est tenue en laisse par un chien et pêchée par une truite. Les vignettes qui illustrent le texte rappellent étrangement celles des planches qui depuis le 16<sup>e</sup> siècle ont popularisé dans toute l'Europe les « mondes à l'envers », les « mondes à rebours » ou « les mondes renversés » et rappelé les proverbes qui les mettent en mots (M. Lever 1980). La morale de ces histoires est toujours que le plus grand, le plus fort, le plus riche est vaincu par plus petit, plus chétif, plus pauvre mais plus malin que lui.

Ils ont rencontré ces histoires aussi bien dans leur version originale que sous une forme adaptée dans des albums pour la jeunesse, des films d'animation, des bandes dessinées, des jeux vidéo. Lors d'un travail en classe ou dans le cadre familial, ils ont pu avoir l'occasion de lire un extrait du *Roman de Renart* ou d'un fabliau, de découvrir Kipling ou Saint-Exupéry.

On pourrait alors objecter que l'interprétation proposée par eux de l'extrait est profondément réductrice et qu'elle n'introduit pas à ce qui constitue l'univers de V. Hugo. Or, il n'en est rien : elle entre en résonance avec celles qu'appellent bien d'autres passages qui sont au cœur des romans de l'exil :

- L'enfant abandonné dans un monde sauvage ou ensauvagé : ici le petit dans un lieu infesté de rats mangeurs d'hommes, là Cosette dans la forêt de Montfermeil, l'enfant seul la nuit dans une lande déserte où règne la mort au milieu d'une tempête de neige (*L'homme qui rit*), les trois petits enfants laissés à eux-mêmes au milieu d'un incendie (*Quatre-vingt-treize*),
- L'enfant protégé par un être qui vit en marge de la société : ici le petit par un grand qui profère des affirmations étranges, là Cosette par un homme venu de nulle part, la petite fille aveugle par le garçon réprouvé dans *L'homme qui rit*, ces deux derniers étant eux-mêmes recueillis par un homme qui porte un nom d'animal, Ursus, et qui vit en compagnie d'un loup qui porte un nom d'homme, Homo,
- Les lieux clos qui deviennent des abris, comme le couvent du Petit Picpus.

#### 1.4. Exploitation didactique de ces lectures

Nombreuses sont les pistes didactiques qui s'ouvrent alors pour l'enseignant au terme de la lecture de ce passage, ainsi présenté, selon l'âge des élèves, le temps dont il dispose et les objectifs qui sont les siens.

a) Il est possible par exemple de faire comparer l'univers de fiction qu'ils ont construit sans aide extérieure à l'univers effectivement créé par V. Hugo, en leur donnant à lire l'ensemble du chapitre intitulé « où le petit Gavroche tire parti de Napoléon le Grand ». On peut aussi leur faire retrouver la place qui est la sienne parmi les cinq passages des *Misérables* qui du début de février 1832 aux débuts de juin 1832 rythment la marche de Gavroche dans Paris, de l'éclatement de sa famille, les Thénardier, à sa mort sur la barricade de la rue de la Chanvrière. Les élèves pourraient ainsi découvrir que nombre de leurs propositions qui pouvaient sembler quelque peu hasardeuses à la seule lecture de l'extrait (comme celle contenue dans le titre « l'adoption »), voire

gratuites, trouvent leur justification quand elles sont confrontées à un contexte élargi, et prendre ainsi confiance en leur capacité d'interprétation.

b) On peut aussi, avec d'autres objectifs, mettre en parallèle ce passage avec celui de la rencontre de Jean Valjean avec Cosette dans la forêt de Montfermeil, ou avec celui du sauvetage du nouveau-né par l'enfant abandonné au milieu de la lande déserte de Portland dans *L'homme qui rit*, ou encore avec celui où les deux frères de Gavroche traversent le jardin du Luxembourg. De tels rapprochements permettraient de rendre sensibles des collégiens à la présence dans une même œuvre romanesque ou dans plusieurs romans d'un même auteur, de plusieurs motifs entrecroisés à la signification plurielle. Il ne s'agit pas alors d'une approche de type thématique (l'enfance, l'abandon, etc.) mais d'un travail où les élèves s'attacheraient à découvrir la polyphonie culturelle de ces textes.

c) Une troisième piste, sans doute plus facile à suivre avec des élèves plus jeunes, serait de s'attacher à l'intertextualité des textes en leur proposant de faire des allers et retours entre des textes relativement proches de celui de Hugo, même s'ils appartiennent à des genres très différents (une fable de La Fontaine, un extrait du *Livre de la jungle* ou du *Petit Prince*) et des textes à première vue beaucoup plus éloignés (comme le passage de *La guerre du feu* où l'éléphant médite sur le destin de l'homme infiniment fragile qui est debout devant lui).

Les élèves ainsi confrontés à des textes où s'interpellent des voix dont ils ont déjà entendu l'écho, comprendraient alors qu'ils sont capables de les investir en s'aidant des ressources culturelles qui sont les leurs.

## **2. Approche ethnocritique du chapitre « Où le petit Gavroche tire parti de Napoléon le Grand »**

L'extrait, ainsi délimité, des *Misérables* ne permet pas, bien évidemment, de mettre en évidence tout ce qu'une analyse ethnocritique du chapitre qui le contient est capable de repérer.

### **2.1. Le monde à l'envers**

Le « monde à l'envers » de Gavroche n'est pas seulement celui où les rats mangent les chats. Une inversion en suppose toujours d'autres, dont le catalogue reste toujours ouvert (F. Tristan, 1980).

Si les rats peuvent manger les chats, tout devient possible : hommes, animaux, plantes peuvent se mettre à tenir des rôles opposés à ce que l'ordre normal du monde attend d'eux. Certaines inversions sont plus stéréotypées et plus attendues que d'autres. Il est à remarquer que celle des chats et des rats (ou des souris), si elle est très utilisée dans certains dessins animés, l'est beaucoup moins dans les planches traditionnelles qui se présentent comme une illustration du monde renversé. Et alors que ces planches proposent pratiquement toujours une situation où s'inverse le rapport entre deux individus (le pêcheur et la truite, le boucher et le bœuf, la mère et l'enfant, etc.), l'inversion du chat et des rats se fait alors entre un seul individu – le chat – et une collection d'individus – une troupe de rats –, ceci expliquant peut-être la relative rareté du motif : le fait que les rats constituent un groupe ouvre la voie à des interprétations sans doute plus subversives que celles qui inspirent les situations où s'inverse le rapport entre deux individus.

Mais dans tous les cas, ces inversions permettent de construire des fictions où l'on attend qu'à la fin le monde à l'envers soit remis à l'endroit. Et chaque inversion en appelle d'autres : la vie de Gavroche est tissée de nombreuses inversions ; il s'est créé un univers hors normes : il projette d'aller « l'été à la glacière », de « se baigner à la gare », de rencontrer « des sauvages qui ne sont pas vrais ». Gavroche a déjà « fait la mer » en courant sous une toile au théâtre et proclame que le tonnerre qui terrifie les enfants est « presque aussi bien qu'à l'Ambigu. Quand il rencontre Montparnasse, sorte de gamin vieilli, à la fois son double et son antithèse (Drouet), sa raillerie travestit tout ce que lui dit son interlocuteur :

– Sais-tu où je vas ? demanda Montparnasse.

– À l'abbaye de Monte-à-Regret, dit Gavroche.

– Farceur.

Et Montparnasse reprit :

– Je vas retrouver Babet.

– Ah ! fit Gavroche, elle s'appelle Babet ?

Montparnasse baissa la voix :

– Pas elle, lui.

Gavroche [...] s'était saisi d'une canne que Montparnasse tenait à la main, il en avait machinalement tiré la partie supérieure, et la lame d'un poignard avait apparu :

– Ah ! fit-il [...], tu as emmené ton gendarme déguisé en bourgeois. »

Et après que Montparnasse a modifié l'allure de son nez :

– Ça te change, dit Gavroche, tu es moins laid, tu devrais garder toujours ça.

Montparnasse était joli garçon mais Gavroche était railleur.

– Sans rire, demanda Montparnasse, comment me trouves-tu ?

C'était aussi un autre son de voix. En un clin d'œil, Montparnasse était devenu méconnaissable.

– Oh ! fais-nous Porrichinelle ! s'écria Gavroche.

Les vêtements dont il s'habille en font un être hybride, mi-homme mi-enfant, mi-homme mi-femme. Dans deux passages différents, Hugo les décrit ainsi :

« Cet enfant était bien affublé d'un pantalon d'homme, mais il ne le tenait pas de son père et d'une camisole de femme, mais il ne la tenait pas de sa mère »,

« Il était orné d'un châle de femme en laine, cueilli on ne sait où, dont il s'était fait un cache-nez ».

Cet enfant devient à la fois le père et la mère de ses frères, ce qui est normal dans ce monde à l'envers où les enfants ne savent plus ce qu'ils ont fait de leurs parents, comme le reproche Gavroche aux deux enfants qu'il vient en quelque sorte d'adopter :

« – Ah ! nous avons perdu nos auteurs. Nous ne savons plus ce que nous en avons fait. Ça ne se doit pas gamins. C'est bête d'égarer comme ça des gens d'âge. »

En bonne mère, il se réserve pour lui la plus petite part du pain qu'il partage avec eux. Il les borde dans « leur lit » :

« Le tout petit avait les yeux ouverts, mais il ne disait rien. Comme il était au bord de la natte, l'aîné étant au milieu, Gavroche lui borda la couverture comme eût fait une mère ». Il veille à les lever :

« C'est fini ? (dit Gavroche aux bandits qui viennent de faire évader Thénardier) Vous n'avez plus besoin de moi, les hommes ? Vous voilà tirés d'affaire. Je m'en vas.

Il faut que j'aille lever mes mômes. [...] »

Il était retourné en hâte à l'éléphant, en avait artistiquement extrait les deux mômes, avait partagé avec eux le déjeuner quelconque qu'il avait inventé, puis s'en était allé, les confiant à cette bonne mère la rue qui l'avait à peu près élevé lui-même. [...] Gavroche ne les avait pas revus. Il lui était arrivé plus d'une fois de se gratter le dessus de la tête et dire : « où diable sont mes deux enfants ? »

L'enfant abandonné ne peut que perdre à son tour ses enfants. Et le plus âgé de ceux-ci, le jour même où Gavroche meurt, prendra sa suite, devenant à son tour le père du cadet, au moment où il reprend avec lui l'injonction qui avait été celle de Gavroche à son adresse : « Colle-toi ça dans le fusil. »

## 2.2. Les marges

Ce monde à l'envers est aussi celui de la marge des rites de passage de l'enfance à l'âge adulte (N. Sindzingre). On y est dans un entre-deux aussi bien au plan temporel que spatial.

Les repères liés au déroulement du temps sont brouillés : l'action se situe au printemps de 1832, mais quand Gavroche rencontre les deux enfants, il souffle une bise d'hiver, c'était « un soir où ces bises soufflaient rudement, au point que janvier semblait revenu. » La saison est incertaine, comme l'est le jour, puisqu'il y a hésitation entre le jour gras et le jour maigre de la semaine :

« (Gavroche) grommelait entre ses dents ceci : – Mardi – Ce n'est pas mardi – Est-ce mardi ? – C'est peut-être mardi – Oui c'est mardi.

On n'a jamais su à quoi avait trait ce monologue.

Si, par hasard, ce monologue se rapportait à la dernière fois où il avait diné, il y avait trois jours, car on était vendredi. »

La remarque de l'un des deux petits (« C'est drôle tout de même, Maman qui avait dit qu'elle nous mènerait chercher du buis bénit le dimanche des rameaux ») permet de penser que la scène se passe le vendredi précédant la semaine sainte. L'espace de temps entre le moment où Gavroche apprend la dispersion de sa famille – le 4 février, deux jours après la chandeleur – et celui où il recueille les deux enfants, un vendredi proche du dernier dimanche de carême est celui qui, au plan de la liturgie, va de la présentation du Christ enfant au temple à celui qui s'ouvre sur sa passion.

Incertaines sont aussi les frontières entre le dedans et le dehors : les portes n'y sont ni ouvertes ni fermées. Le chapitre commence avec ces notations :

« Ces bises qui attristent les plus belles journées font exactement l'effet de ces souffles d'air froid qui entrent dans une chambre chaude par les fentes d'une fenêtre ou d'une porte mal fermée. Il semble que la sombre porte de l'hiver soit restée entrebâillée. [...] C'était une porte plus glaciale encore que celle de l'hiver qui était entrouverte. C'était la porte du sépulcre. On sentait dans ces bises le souffle du choléra. »

Les murs ne ferment pas l'espace : Gavroche est le gamin « qui passe par-dessus les murs et [...] se fiche du gouvernement ». Si le dedans est pour lui la rue, espace ouvert à tous les vents, les maisons et les boutiques dont les portes se ferment jalousement appartiennent au dehors :

« Le barbier [...] refoulant l'ainé de la main gauche et le petit du genou, les poussa

tous les deux dans la rue, et referma sa porte en disant :

– Venir refroidir le monde pour rien. »

« (Les trois enfants) encombraient la boutique du boulanger pour rien qui maintenant qu'il était payé, les regardait avec humeur.

– Rentrons dans la rue, dit Gavroche. »

Gavroche est celui que ni les murs ni les portes n'arrêtent : il escalade les murs et ouvre les portes sans les fermer.

Gavroche appartient au monde des rôdeurs de barrière » qui parcourt les « limbes de Paris » (G. Drouet), l'espace entre le *domus* et le *saltus*. Y règnent tous les petits échappés des familles pauvres. Le boulevard extérieur est leur milieu respirable : la banlieue leur appartient. Ils y font une éternelle école buissonnière. Ils y réalisent leur apprentissage. La mesure Gorbeau et le jardin du père Mabœuf y sont situés (dans les environs de la Salpêtrière).

L'éléphant de la Bastille n'est pas un monument dressé dans un tissu urbain, il est tout à la fois une ébauche et une ruine de monument, abandonné derrière une palissade, au milieu des hautes herbes, dans un angle désert et découvert de la place », « près de la gare du canal creusée dans l'ancien fossé de la prison citadelle ». Le fantôme d'une prison veille sur le fantôme d'un éléphant.

### 2.3. L'initiation

Le ventre de l'éléphant va devenir pour les trois enfants le lieu de l'initiation qui « fait les garçons » (D. Fabre).

Tout y est ensauvagé : les animaux familiers (les rats) se comportent comme des animaux sauvages, les animaux sauvages ont fourni les matériaux nécessaires à la construction par Gavroche de son abri : le grillage est celui qui sert à la confection des volières du Jardin des Plantes, la girafe a « donné » une natte et les singes une couverture. Et l'éléphant a prêté son apparence au monument qui dissimule cet abri et où Gavroche se déplace comme un ouistiti. Son refuge est en quelque sorte une métonymie de la ménagerie du Jardin des Plantes, dont la fonction est de rendre familier aux Parisiens le monde sauvage.

Gavroche, à l'intérieur de l'éléphant a donc fabriqué de ses mains une sorte de cage que Hugo appelle « une boîte » et compare à une tente esquimau. Comment ne pas reconnaître en elle l'habitation, hutte maison, où dans nombre de cultures s'isolent les initiés lors de la phase de séparation du reste de la communauté ? C'est Gavroche qui, une fois les deux enfants montés dans le ventre de l'éléphant, en ferme l'entrée qui n'était pas visible de l'extérieur : « Il prit une planche et en boucha le trou ». Nul autre ne peut plus y accéder, puisque l'échelle qui en a permis l'accès est jetée à terre.

Les occupants de la hutte sont anonymes les uns pour les autres : Gavroche ne dit pas son nom aux deux enfants et ceux-ci ne seront jamais désignés par un prénom dans le roman. Les liens de parenté sont effacés : alors que le narrateur rappelle au lecteur que les deux enfants et Gavroche sont frères, ceux-ci ne le savent pas.

Les enfants vivent une mort symbolique suivie d'une renaissance dans le « ventre » de l'éléphant qui est explicitement comparé par Hugo à la baleine de Jonas. Ils y pénètrent par un trou noir situé « entre les jambes de devant » de l'éléphant. L'opération s'effectue avec violence :

« En un instant le petit fut monté, poussé, traîné, bourré, fourré dans le trou sans avoir eu le temps de se reconnaître. »



L'épreuve de la peur absolue y attend les enfants. Ils doivent la surmonter pour accéder au sommeil, seuil d'une nouvelle vie. Tout est fait pour engendrer un état de panique : la nuit noire, les éléments se déchainant à l'extérieur (l'éclair de l'orage, la pluie), les bruits mystérieux et la présence indistincte d'animaux cannibales : les rats ne mangent pas que les chats et l'éléphant a « gobé » l'ainé des deux petits.

La renaissance s'opère au prix d'un retour dans le ventre originel et d'une dévoration symbolique. Et c'est Gavroche qui assure la conduite des opérations : il est celui qui connaît le passage pour entrer dans le ventre, celui qui à la fois porte la peur à son comble et la fait disparaître grâce à un geste d'alliance : il prend la main du plus petit dans la sienne et il est enfin celui qui assurera la sortie du ventre.

Cette épreuve s'accompagne de l'apprentissage d'un nouveau langage, dont Gavroche est le maître : il enseigne aux petits les mots d'une langue à l'envers que Hugo appelle étrangement « la langue hiératique » (G. Rosa dans les notes de l'édition de poche).

Cet apprentissage s'effectue exclusivement dans le ventre de l'éléphant, et non dans la rue. À quatre reprises, Gavroche enseigne à ses élèves « ce qu'on dit et ce qu'on ne dit pas » :

Monsieur, fit timidement l'ainé, vous n'avez donc pas peur des sergents de ville ?

Gavroche se borna à répondre :

- Môme, on ne dit pas les sergents de ville, on dit les cognes.
- Dame, fit l'enfant, nous n'avions plus du tout de logement où aller.
- Moutard ! reprit Gavroche, on ne dit pas un logement, on dit une piolle.
- Et puis nous avons peur d'être tout seuls comme ça la nuit.
- On ne dit pas la nuit, on dit la sorgue.
- Et puis, reprit timidement l'ainé [...], il faut prendre garde de brûler la maison.
- On dit pas brûler la maison, on dit riffaudir le bocard.

Gavroche se comporte comme un maître d'apprentissage, les enfants sont régénérés comme le sont après le déluge les habitants de l'Arche de Noé, à laquelle ressemble cet éléphant dans la panse duquel se trouve sous forme métonymique ce qui peut passer pour un condensé de la création : des rats, des singes, une girafe, des oiseaux, un enfant père et mère de deux fils. L'éléphant contient dans ses flancs un Jardin des Plantes miniature, jardin qui à travers ses collections, ses plantations et sa ménagerie a pour vocation d'accueillir tout l'univers.

Mais si initiation il y a, elle est ratée. Elle n'est pas ratée comme peuvent l'être d'autres initiations comme celle de la jeune fille du *Rêve* de Zola (M. Scarpa 2009) ou celle de Pierre Rivière qui conduit à la folie et au meurtre (D. Fabre 1991), elle l'est parce que Gavroche y joue le double rôle de passeur-passé. Faute d'avoir rencontré lui-même un passeur, il ne peut que demeurer cet être mi-enfant mi-adulte, mi-femme mi garçon. Le gamin qui meurt sur la barricade est le même qui avait surgi le 4 février 1832, deux jours après la chandeleur à la mesure Gorbeau pour y apprendre la disparition de sa famille. La nuit passée avec ses deux petits frères dans l'éléphant n'a opéré aucune transformation. Le « petit qui criait dans les ténèbres » en 1823 la nuit de Noël à Montfermeil reste un « enfant des limbes » (G. Drouet). Il affirme bien à la bande de Montparnasse qu'il est un grand :

Gueulemer lui adressa la parole.

– Mioche, es-tu un homme ?

Gavroche haussa les épaules et répondit :

– Un môme comme mézig est un orgue, et des orgues comme vousailles sont des mômes.



Mais il s'agit là uniquement d'un défi verbal, où celui qui est provoqué par plus fort que lui essaye de compenser par la parole son infériorité physique.

Gavroche est bien la figure du peuple insurgé, lui qui habite dans l'éléphant dont « la silhouette surprenante et terrible [...] était une sorte de symbole de la force populaire, [...] on ne sait quel fantôme puissant, visible et debout à côté du spectre invisible de la Bastille ». Mais il est à jamais celle du peuple-enfant qui ne pourra accéder à l'âge adulte qu'une fois la révolution réussie et la république instaurée. Celui qui de Belleville descend vers le quartier Saint-Antoine prend bien part à l'insurrection. Il « s'en va-t-en guerre » comme le personnage de la chanson. Et il nargue les gardes nationaux comme il narguait les bourgeois tout en cassant les réverbères : en chantant. « Ce n'était pas un enfant, ce n'était pas un homme, c'était un étrange gamin-fée ». Il incarne alors à lui seul la jeunesse d'un peuple qui n'a pas encore accédé à la maturité politique. La comparaison entre les âges de la vie et ceux de l'humanité chère à un auteur comme Michelet court dans tout le texte. Or les journées de juin 1832, tout comme celles de 1848, ne sont pas une révolution, elles n'en sont qu'un brouillon, au mieux une répétition. À propos de la barricade de la rue de la Chanvrière, Hugo écrit :

« On ne fait pas marcher un peuple par surprise plus vite qu'il ne veut. Malheur à qui tente de lui forcer la main. Un peuple ne se laisse pas faire. Alors il abandonne l'insurrection à elle-même [...]. Il y a les insurrections acceptées qui s'appellent révolutions ; il y a les révolutions refusées qui s'appellent émeutes. »

## 2.4. Récit légendaire

Cette initiation, qui ne peut que rester inaboutie, est narrée par Hugo dans un récit de type légendaire :

Le ventre de l'éléphant, où « dorment » les trois enfants et qui est comparé par Hugo à la « tonne de Heidelberg » renvoie au saloir où « dorment » les trois petits enfants de Saint-Nicolas.

*La légende dorée* est d'ailleurs explicitement convoquée par Hugo, quand il compare Gavroche à Saint-Martin qui lui « du moins avait gardé la moitié de son manteau », ce que n'a pas fait Gavroche quand il a donné son châle à une mendicante. Le récit mythique relaye le récit légendaire, les enfants et l'éléphant prenant la place de Jonas et de sa baleine. « Les deux hôtes de Gavroche éprouvèrent quelque chose de pareil à ce que dût éprouver Jonas dans le ventre de la baleine ». Et quand des enfants sont « ce que le bon conteur Perrault appelle “de la chair fraîche” », toutes les figures des contes les accompagnent.

Sur le chemin qui le conduit de l'église Saint-Gervais à la place de la Bastille, Gavroche après avoir recueilli les deux enfants à la porte d'un barbier, croise successivement sur sa route une fille qu'il salue d'un « Bonjour, mamselle Omnibus », une portière barbue « digne de rencontrer Faust sur le Brocken, laquelle avait son balai à la main », un passant aux bottes vernies, une mendicante ; il s'arrête chez un boulanger avant d'être interpellé par Montparnasse « déguisé avec des béciclos bleus ». Le récit se réduit alors à la relation d'une déambulation sous la pluie, durant laquelle le héros ébauche des conversations drolatiques avec des personnages à peine esquissés, semblant sortis pour certains tout droit d'un Moyen Âge de légende, revisité par les Romantiques. On n'est pas si loin des vagabondages de Panurge et Pantagruel, philosophe au hasard des rencontres qu'ils font, ou des scènes de rue que « Callot dessinait ».

L'épreuve qu'affrontent les enfants, vaincre les rats, est aussi celle qu'affronte Pa-

ris, au printemps 1832 : le choléra, « première grande épidémie de ce siècle en Europe » y sévit, porté par ces bises mortelles qu'évoque Hugo au début du chapitre. « On sentait dans ces bises les souffles du choléra ». La menace de mort que ce dernier fait peser sur la population parisienne rappelle celles que connurent les grandes villes européennes dans les siècles passés quand la peste s'abattait sur elles.

Comment ne pas songer alors aux légendes où les rats porteurs de peste viennent punir une cité qui ne pense qu'à s'empiffrer quand « tant de bons chrétiens de par le monde n'ont que des fèves à se mettre sous la dent », ainsi que l'écrit l'auteur d'une adaptation pour la jeunesse de la légende du joueur de flûte (Samivel, 1842). Paris vaut Hamelin, elle qui peut laisser des enfants sans toit ni pain errer dans des rues où les animaux s'emparent de la nourriture que convoitent les humains :

« Nous avons cherché des choses au coin des bornes, mais nous ne trouvons rien.  
– Je sais, fit Gavroche, c'est les chiens qui mangent tout. »

Les bourgeois « endimanchés qui passent devant l'éléphant de la Bastille » valent ceux d'Hamelin qui pour ne pas avoir honoré leur dette à l'égard du joueur de flûte qui les avait débarrassés des rats verront disparaître à jamais leurs enfants : ils sont prêts, pour vaincre « l'anarchie » qui menace d'entrer au Jardin du Luxembourg, à laisser les gardes nationaux tirer sur un enfant. Pour que leurs rejets puissent manger de la brioche en paix, ils n'hésitent pas devant le sacrifice du peuple-enfant.

Le choléra, métaphore de la colère du peuple, est bien le châtement appelé par la rapacité des riches. Mais au lieu de payer le prix qu'il faut pour y mettre fin, partager leurs biens, ils préfèrent, comme dans la légende, une échappatoire, en l'occurrence l'emploi de la force. Ils croient ainsi s'en tirer à bon compte, mais toujours comme dans la légende, ils seront frappés par un fléau autrement plus redoutable que le choléra, à savoir la révolution dont Hugo prophétise la survenue inévitable.

Aux voix de l'épopée se mêlent plus souterraines et plus proches celles des récits populaires. Le monde carnalisé qu'elles convoquent est faussement rassurant : alors que normalement chaque chose finit toujours par reprendre sa place au terme du renversement, ici chaque chose va occuper une place nouvelle.

Ces voix qui semblent tourner en dérision la sagesse collective pour mieux la conforter prennent au final, comme malgré elles et en sourdine, des accents subversifs qui se retrouvent dans la voix du narrateur, qui elle sonne haut et fort.

## Conclusion

En confrontant la lecture d'un passage des *Misérables* présenté sans aucune contextualisation à son analyse faite dans une perspective ethnocritique, nous n'avons pas voulu proposer une méthode pour aborder les textes littéraires. Il ne s'agit pas de demander aux enseignants de donner à lire un texte dépourvu de toute information, ce qui n'aurait pas de sens et qui irait à l'encontre des recommandations de l'institution scolaire. Mais il s'agit de montrer que des lectures faites dans des conditions aussi opposées peuvent néanmoins se répondre.

Trop souvent l'enseignant croit qu'il lui faut transposer dans sa classe des lectures savantes, en les mettant à la portée de jeunes élèves. Rien dans sa formation ne le prépare à s'appuyer sur les compétences culturelles forcément disparates que ceux-ci ont acquis en fréquentant des œuvres de la production large. Les œuvres de la production restreinte seraient porteuses d'une spécificité exigeant l'apprentissage d'une nouvelle disposition lors de leur lecture.

Une telle attitude a malheureusement pour conséquence de laisser à penser aux élèves qu'elles n'appartiennent pas à leur univers, qu'elles leur sont en quelque sorte étrangères, puisqu'ils n'auraient pas les ressources nécessaires pour procéder à leur « explication ». S'opère ainsi insensiblement une coupure entre leur culture personnelle et celle que l'école semble désigner comme seule digne d'intérêt, la première n'y ayant pas droit de cité.

Une démarche nourrie à la pratique de l'ethnocritique (cette dernière pouvant s'appliquer aussi bien au corpus littéraire qu'à la littérature de jeunesse, cf. M.-C. Vinson) nous semble au contraire aider les élèves à s'apercevoir que tout ce qu'ils ont entendu, lu ou vu, d'un mot de la langue, d'un proverbe, d'un dialogue ou d'une chanson à un dessin animé ou une bande dessinée en passant par un album de jeunesse, une version adaptée d'un texte patrimonial (M. Laparra 1996) ou un roman de la production large peut entrer en résonance avec des éléments de la polyphonie culturelle dont sont porteurs les grands textes littéraires et ainsi leur permettre de progressivement les investir chacun à leur manière.

Former les enseignants, notamment ceux du primaire, à une approche ethnocritique les armerait pour rendre les œuvres de la production restreinte familières aux élèves. Cela les aiderait aussi dans le choix des textes à proposer en classe, dans la sélection des passages à supprimer sans dommage, pour rendre plus aisée la lecture et dans le type de contextualisation que l'on peut en faire.

Les grandes œuvres du patrimoine comportent des scènes incontournables comme la mort de Gavroche ou la rencontre entre Cosette et Jean Valjean, mais elles comportent aussi souvent des passages propices à exciter l'imaginaire des élèves, même s'ils semblent secondaires, au point que certains lecteurs experts peuvent les avoir oubliés. Le passage où apparaît l'éléphant de la Bastille et où deux enfants ont un étrange dialogue à propos des rats qui ont mangé un chat est l'un de ceux-là. De tels textes présentent l'avantage de n'être pas pris dans la gangue de discours savants souvent mortifères. Plus que d'autres ils ouvrent la porte à une intertextualité féconde et peuvent être investis à l'aide des ressources culturelles plus ou moins légitimes.

Quelle meilleure entrée dans l'univers des *Misérables* et dans l'œuvre de V. Hugo que ce passage où un petit domine la terreur qui est la sienne au terme d'un dialogue énigmatique avec un grand qui semble jouer à lui faire peur, même si n'y apparaissent aucun des lieux ou des personnages emblématiques du roman ?

## Bibliographie

- HUGO, V., *Les Misérables*, ed. G. Rosa, Le livre de poche. Paris. 1985.
- HUGO, V., Romans III, *L'homme qui rit*, *Quatre-vingt-treize*, Bouquins, Robert Laffont. Paris. 1985.
- BEISNER, M. (1987) : *Sens dessus dessous*, Paris : Gallimard.
- SAMIVEL, *Le joueur de flûte d'Hamelin*, Albums du Père Castor. Flammarion. 1942.
- BORNECQUE, P. (1983) : *La Fontaine fabuliste*, Paris : SEDES.
- DELARUE, P., et TÉNÈZE, M.-L. (2002) : *Le conte populaire français. Tome III ; Contes d'animaux*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- DROUET, G. (2011) : *Marier les destins – Une ethnocritique des Misérables*. Collection « EthnocritiqueS », PU de Nancy.
- FABRE, D. (1991) : « La folie de Pierre Rivière », *Le Débat*.  
— (1992, « Proverbes, contes et chansons », in P. Nora, dir., *Les lieux de mémoire*, Vol. 2. Paris : Gallimard.
- LAPARRA, M. (1996) : « Le problème de l'adaptation pour la jeunesse des romans », in P.-M. Beaude, A. Petitjean, et J.-M. Privat, eds, *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Metz : CELTED, Collection « Didactique des textes ».  
— (2010) : « Lectures lycéennes du *Colonel Chabert*, in J.-M. Privat et M. Scarpa, eds, *Horizons ethnocritiques*. Collection « EthnocritiqueS », PU de Nancy.
- LEVER, M., TRISTAN, F. (1980) : *Le monde à l'envers. Étude et anthologie. La représentation du mythe, essai d'iconologie*. Atelier Hachette / Massin. Paris, 1980
- PRIVAT, J.-M. et SCARPA, M. (2010) : « Présentation d'*Horizons ethnocritiques*. Collection « EthnocritiqueS », PU de Nancy.
- SCARPA, M. (2000) : *Le carnaval des halles. Une ethnocritique du Ventre de Paris de Zola*. Paris : CNRS éditions.
- SINDZINGRE, N. (1985) : « Rites et passages », *Encyclopédie Universalis*.
- VAN GENNEP, A.. ((1943) 1998) : *Le folklore français, Tome 1*. Paris : R. Laffont, « Bouquins ».
- VINSON, M.-C. (2010) : « Le cru et le lu », in J.-M. Privat & M. Scarpa, *Horizons ethnocritiques*. Collection « EthnocritiqueS », PU de Nancy.